

Roberte LANGLOIS, *Les Précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante*

Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, 2012, 258 p.

Catherine Gravet

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/8538>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.8538

ISSN : 2259-8901

**Éditeur**

Presses universitaires de Lorraine

**Édition imprimée**

Date de publication : 31 août 2013

Pagination : 431-434

ISBN : 978-2-8143-0162-7

ISSN : 1633-5961

**Référence électronique**

Catherine Gravet, « Roberte LANGLOIS, *Les Précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante* », *Questions de communication* [En ligne], 23 | 2013, mis en ligne le 30 septembre 2013, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/8538> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.8538>

---

les discours politiques et médiatiques. Les usages des initiales des noms propres dans les tweets des candidats à la présidentielle de 2012 (pp. 180-181) sont analysés. Le macaron « MA Présidente » (pour « Martine Aubry Présidente ») est pris comme exemple significatif car la siglaison des initiales est porteuse d'équivoque étant donné qu'elle renvoie au déterminant possessif « ma ». Le chapitre se clôt en donnant la possibilité de poursuivre l'analyse d'autres faits de langue offrant des interprétations plurielles, avec le cas des jeux de mots (p. 185).

Quant au dernier chapitre (« Polyphonie, dialogisme, interdiscours : l'ouverture du discours »), il s'appuie sur différentes analyses antérieures (notamment à propos des actes de langage et de la phraséologie) en portant une attention particulière au discours autre. Avant tout, l'auteure rend pertinemment compte des opérations de défigement. Elle poursuit l'analyse du titre de presse « Des réseaux pas si sociaux » qu'elle a amorcé au chapitre trois pour souligner l'objectif de captation recherché par les journaux d'actualité grâce à cette opération (p. 193). Ensuite, Alice Krieg-Planque propose d'approcher certains faits d'hétérogénéité dans le discours à l'aide de la notion de « connotation ». Les mots ou syntagmes connotés sont marqués par des usages colorés par l'horizon social, générationnel et professionnel. En faisant le lien avec le présupposé vu au quatrième chapitre, la notion de préconstruit est enfin abordée comme opération de mise en évidence d'éléments discursifs antérieurs dont l'origine énonciative se trouve effacée. En représentant dans l'énoncé une trace d'un discours qui aurait été tenu ailleurs, le préconstruit donne à l'énoncé un effet d'antériorité, un effet de « déjà-là », ou de mise en valeur d'un contre-discours. L'auteure prend le cas de la nominalisation d'action formant un préconstruit, c'est-à-dire portant la trace d'un procès qui aurait été exprimé ailleurs mais qui reste invisible dans l'interdiscours. Afin de mettre en évidence le principe d'ouverture du discours, elle développe un autre exemple cité précédemment, celui de la formule « purification ethnique » : « La purification ethnique, sinistre doctrine serbe, se propage sous le regard impuissant de la communauté internationale » (p. 209).

Bien que s'adressant ouvertement à un public étudiant, l'ouvrage apparaît comme un véritable outil pour les chercheurs qui analysent le discours dans une perspective linguistique, communicationnelle ou argumentative. Il offre un nouveau regard sur des objets multiples à différentes facettes sémiotiques tout en décloisonnant le champ de l'analyse du discours

aux SHS. Alice Krieg-Planque insiste sur l'intrication du discours dans toutes les situations de travail en mettant en valeur le « caractère constitutivement discursif de la vie politique et sociale » (p. 27). L'ensemble des références bibliographiques est présenté de manière à donner véritablement envie de poursuivre sa lecture. Le choix des exemples contribue aussi à la qualité de l'ouvrage puisqu'ils touchent à une actualité riche, variée et ponctuée de faits marquants. À travers cette analyse détaillée et très diversifiée, Alice Krieg-Planque souligne le caractère opératoire de l'analyse du discours tout en revendiquant la pluridisciplinarité de cette manière de faire se situant à la croisée des sciences du langage et des sciences de l'information et de la communication. À notre tour – à travers cette activité langagière de compte-rendu de lecture, qui est propre à la communauté discursive scientifique – nous engageons étudiants, enseignants et chercheurs à réfléchir à cette idée d'intuition discursive, à la partager et – pourquoi pas – à poursuivre l'analyse.

**Justine Simon**

CREM, université de Lorraine, F-57200

justine.simon@dynamots.fr

**Roberte LANGLOIS, *Les Précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante.***

Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, 2012, 258 p.

En mars 2009, Roberte Langlois a soutenu sa thèse en sciences de l'éducation à l'université de Rouen. Son enquête partait d'un constat : le système éducatif français a fait de la culture écrite le socle de sa culture scolaire. Or, depuis ces dix dernières années, les programmes scolaires insistent sur la nécessité de faire une plus grande place à l'oral. Elle s'est donc interrogée sur le lien qui unit oralité et éducation, notamment au niveau des valeurs qui ont fondé l'école. Sur quel héritage repose l'oralité scolaire républicaine qui a fait principalement de la parole un oral ?

Sans remettre en cause le rôle de l'écrit, l'auteure explore la question du statut et de la place de la parole scolaire, notamment, sa valeur incontestable d'outil intellectuel et culturel. N'y a-t-il pas un malentendu entre parole et école ? Paradoxalement, on s'autorise de l'écrit pour dénier tout droit de cité à la parole alors qu'elle est, selon l'expression de Paul Ricœur (« La parole est mon royaume », *Esprit*, 223, févr. 1995), « le royaume » de l'enseignement. Mais souligner le paradoxe de l'injonction du professeur, « Quand on sait, on se tait ! » (quatrième de couverture), repose peut-être sur un autre malentendu : soucieux de

pédagogie démocratique, l'enseignant ne cherche-t-il pas ainsi, simplement, à donner la parole aux plus défavorisés ? Un parcours historique en bonds successifs conduit de la Renaissance (p. 13) à Jules Ferry (p. 61), de la Mésopotamie 3 000 ans avant Jésus-Christ (p. 15) à l'Antiquité de Socrate et Platon (p. 18) pour illustrer le lien entre parole et humanité, pour montrer que la parole et la voix sont des outils que, peu à peu, les élites ont mis au service de l'écrit et que les enseignants ne connaissent pas la valeur de l'oralité, ni n'en mesurent l'importance.

Chez les Grecs, la transmission orale du savoir, la lecture à voix haute, la répétition puis la dispute dans les écoles religieuses du Moyen Âge préparent la conception de l'école laïque (pp. 18-40) ; de rupture en rupture, l'histoire de l'enseignement parvient à l'idéal pédagogique humaniste où l'écrit acquiert une valeur morale et sociale, politique et religieuse. Martin Luther aurait été l'un des premiers à concevoir l'idée de bibliothèque publique (p. 47). Quand le système allemand provient des établissements du pasteur piétiste August H. Francke qui valorise l'expérience et la parole de l'élève en favorisant son insertion sociale, les jésuites, eux, développent la pratique de la rhétorique visant une pensée abstraite et rationnelle (pp. 51-57). L'oral y est au service de l'écrit : les exercices, thèmes et versions, compositions et explications de texte, se multiplient. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, la lecture et l'écriture dominent et la Révolution impose le livre comme outil d'instruction indispensable, et le français comme moyen d'asseoir un pouvoir centralisé. La certification amplifie le processus, l'hégémonie de la culture écrite s'installe durablement – l'oralité n'étant désormais plus qu'une sous-culture (pp. 57-74).

L'année 1972 marquerait un changement de paradigme dans la mesure où le « plan Rouchette » (controversé et censuré) tente de réformer les programmes de l'Instruction publique qui introduisent néanmoins le terme « oral » et des exercices de « communication » visant à développer la maîtrise de sa technique (pp. 74-80). Ensuite, pour mieux comprendre les tensions dont la parole est l'objet à l'école, Roberte Langlois (p. 88) examine un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (*La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, 1999), une livraison des *Cahiers pédagogiques*, « Oser l'oral » (Françoise Faye, Marielle Rispail, coords, *Cahiers pédagogiques*, 400, 2002), une enquête réalisée au lycée par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (« Restaurer l'oralité en classe de français ; accès: <http://eduscol.education.fr/cid46397/>

[restaurer-l-oralite-en-classe-de-francais.html](http://eduscol.education.fr/cid46397/)). L'un des problèmes relevés concerne l'école maternelle où les directives imposant l'oral comme savoir indispensable à la réussite de l'élève ne tiennent pas compte de la spécificité du développement du jeune enfant. En outre, peu d'enseignants – trop nourris de littérature – distinguent l'oral de l'oralité. À chaque crise de l'institution, l'oral revient au devant de la scène comme un recours mais toujours lié à l'écrit, souvent préalable à d'autres apprentissages, et ce même quand la domination de l'écrit commence à s'affaiblir (pp. 88-109).

Cette première partie de l'ouvrage, « L'Héritage » (pp. 11-112), fourmille de noms où, parmi la liste des pédagogues qui ont marqué leur siècle, de Jean-Baptiste de La Salle à Nicolas de Condorcet, en passant par Michel de Montaigne et Jean-Jacques Rousseau, reviennent souvent, pour les penseurs modernes, Jack Goody, Claude Hagège, Claude Lévi-Strauss, Émile Durkheim – et seulement onze notes de bas de page. Certaines affirmations, certains raccourcis à l'emporte-pièce, certes obligatoires quand on parcourt les millénaires, mériteraient cependant un enchaînement plus serré, une argumentation plus suivie, l'ajout d'une nuance prudente, le renvoi à une référence précise. Par exemple, comment accepter cette affirmation : « La religion [au Moyen Âge] était une démarche sociale, collective qui n'a rien à voir avec notre conception actuelle de la pratique religieuse » (p. 34) ?

Ensuite, Roberte Langlois veut échapper à la dualité réductrice oral-outil de savoir/oral-contenu pour montrer le rôle anthropologique et l'importance de l'oralité dans l'éducation. Dans une seconde partie, « Les Pédagogues de l'oralité » (pp. 113-228), une approche comparative permet de sortir de l'ombre un réseau de pédagogues des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. Fédérés par le concept alternatif mis à l'honneur par des précurseurs du système éducatif danois, Nikolay Fr. Grundtvig et Christen Kold, ils ont mis la « parole vivante » au centre de leur idéal éducatif dont le concept républicain d'oral scolaire semble bien éloigné.

Le portrait du pasteur Nikolay Fr. Grundtvig (1783-1872) offre l'image d'un homme exceptionnel (pp. 119-147). Philosophe, historien, poète, orateur accompli, il n'a cependant été traduit qu'à partir de 1950 (*De l'union culturelle du Nord*, trad. du danois par Erica Simon, Copenhague, GEC Gads, 1962) tandis que son empreinte dans la culture nordique est considérable. Ce « père de l'éducation des adultes en Occident » (p. 120) conçoit l'éducation comme un projet social et humain

s'adressant à tous. Le « cimetière de l'école » doit devenir une « pépinière de vie ». Dans son projet d'école « pour la vie », la parole est primordiale car la langue maternelle, et notamment la transmission orale des mythes, détermine l'identité et la manière de penser d'un peuple (p. 131). L'enseignement se dispense par la parole et la Haute École populaire est un lieu où jeunes et adultes se rendent librement, où il n'y a pas d'examen. En rupture avec son temps, « La foi n'est pas affaire d'école » (p. 136), Nikolay Fr. Grundtvig estime que l'oral est le seul lien entre le monde visible et l'invisible. Par exemple, le chant a le pouvoir de sortir l'élève, le pratiquant, le citoyen du mortel ennui, il humanise.

Christen Kold (1816-1870), instituteur, est le principal maître d'œuvre de l'idéal novateur de Nikolay Fr. Grundtvig. Ce « Socrate danois » (expression de Klaus Berntsen, p. 165) est devenu un mythe : pour lui, enseigner signifie « rendre plus humain » (p. 158). De ce principe fondamental se dégagent des pratiques comme la « pédagogie narrative » (pp. 150, 152). Organisé dans un lieu où la chaleur familiale est reconstituée, adapté au développement de l'enfant, l'enseignement ne néglige pas l'acquisition de savoirs (mais sans note avant l'âge de 14-15 ans). Dans cette « école du réveil » (pp. 151, 154), la classe commence par un chant, les parents participent aux décisions, la solidarité est un objectif primordial. Cependant, Christen Kold diverge de Nikolay Fr. Grundtvig dans la mesure où la transmission du message religieux lui importe davantage (pp. 159-160).

Les théories de Nikolay Fr. Grundtvig, ainsi mises en œuvre par Christen Kold et mettant l'oral au centre de la pratique, ont joué un rôle dans l'émancipation des paysans danois, notamment grâce à Klaus Berntsen (p. 165), ancien élève de Christen Kold devenu premier ministre. Elles ont aussi influencé le philosophe existentialiste juif autrichien Martin Buber (1878-1965) quand, en 1933, il crée un premier centre d'éducation pour adultes qui tente de redonner confiance aux juifs en vue de résister au nazisme. Ses théories du dialogue et de la rencontre lui permettent de prôner un judaïsme de la réconciliation où la tradition hassidique a une grande part. Du point de vue religieux comme de celui de la pédagogie, l'échange – geste, dialogue authentique entre *je* et *tu*, « parole vivante » (p. 177) – importe avant tout. Inclure l'élève dans le processus de transmission sans que le lien soit affectif, être à l'écoute de l'autre dans une démarche bienveillante mais distante, c'est ce que l'éducateur (comme le psychanalyste) doit faire (pp. 169-183).

Comme Nikolay Fr. Grundtvig, Christen Kold et Martin Buber, Marcel Jousse (1886-1961) puise ses théories et pratiques pédagogiques dans la spiritualité et fait de la parole l'outil central de la transmission éducative (pp. 185-222). Élevé dans un milieu paysan peu instruit, par une mère et une grand-mère pieuse qui lui transmettent leur culture orale, faite d'expériences vécues, de contes, de dictons et proverbes en patois, le futur anthropologue découvre le livre et l'écrit à l'école de Jules Ferry. Cet *entre-deux* culturel le conduit au séminaire où il étudie, notamment, l'araméen : la question du langage, du sens des mots le taraude. Il est convaincu que Jésus de Nazareth est le modèle du pédagogue dont la parole incarnée féconde l'homme depuis des millénaires. L'oscillation de Marcel Jousse entre mathématique, biologie, psychologie et spiritualité, lui confère un statut de « perdant » (p. 191) dans l'histoire de la pensée. Pourtant, il est l'auteur d'un essai, *Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs* (Paris, G. Beauchesne, 1924), où puiseront les théoriciens de l'oralité. Il y critique, notamment, le système scolaire figé qui s'appuie sur l'écrit.

Considéré comme le créateur de l'anthropologie du geste (la parole étant un « geste vivant » parmi d'autres ; p. 195), Marcel Jousse semble plus connu aux États-Unis qu'en France. Le « style oral » (p. 198) possède une structure, une grammaire longtemps insoupçonnée et un lien indéniable avec la nature et le corps. La mémoire prodigieuse de l'oraliste primaire (c'est-à-dire la personne totalement étrangère à l'écrit), à laquelle s'ajoute le souci du mot à mot, de l'exactitude, impressionne Marcel Jousse au point qu'il fait de la répétition et du *par cœur*, accompagnés de mouvements naturels du corps, des outils pédagogiques tombés en désuétude. Notons à quel point l'apprentissage d'un interprète de conférence doit contrarier cette tradition de la transmission orale basée sur la mémoire des dictons, proverbes et autres métaphores ; l'interprète ne récite pas, il traduit oralement ce qu'il a entendu, à condition d'en avoir compris le sens. « Ce qui réunit ces pédagogues de l'oralité » (p. 223), ce sont, comme le résume Roberte Langlois (pp. 223-228), les dimensions théologique et anthropologique de cette pédagogie, et la prise en compte, au cœur de cette pédagogie, de « l'homme vivant » (p. 226). Sous le titre « Caractéristiques et Enjeux de l'oralité pour l'éducation » (pp. 229-238), Roberte Langlois résume encore l'importance de l'oral (en regard du temps, de l'espace, du sujet et du langage) avant de passer à la conclusion générale (pp. 239-240) et à la bibliographie (pp. 241-249).

À la croisée des paradigmes historiques, philosophiques, anthropologiques, à travers une histoire européenne de l'oralité, cet essai a pour ambition de réintroduire le sujet vivant au sein du couple oralité/éducation.

Catherine Gravet  
Université de Mons, B-7000  
catherine.gravet@umons.ac.be

Michelle LECOLLE, Marie-Anne PAVEAU, Sandrine REBOUL-TOURÉ, dirs, « *Le nom propre en discours* ». *Les Carnets du Cediscor*, 11, 2009, 216 p. Accès : <http://cediscor.revues.org/729>.

Un colloque s'étant déroulé le 12 octobre 2006 à Paris est à l'origine de cette livraison des *Carnets du Cediscor*. Elle comprend un avant-propos des éditrices (pp. 9-20), huit articles, tirés de présentations orales auxquelles s'ajoute une postface de Marie-Noëlle Gary-Prieur (pp. 153-168). Les huit articles sont regroupés en trois parties. La première (pp. 23-57) – contributions de Guy Achard-Bayle (pp. 23-37) et Georgeta Cislaru (pp. 39-57) – est liée à la fonction identificatrice du nom propre, la seconde (pp. 61-106) – Marie Veniard (pp. 61-76), Alice Krieg-Planque (pp. 77-90) et Michelle Lecolle (pp. 91-106) – au rapport entre nom propre et référent dans la presse et la troisième (pp. 109-150) – Inna Khmelevskaïa (pp. 109-119), Marge Käsper (pp. 121-136) et Marie-Anne Paveau (pp. 137-150) – au poids culturel et historique que peuvent posséder des noms tels *Zinedine Zidane* ou *Karl Marx*.

Je m'excuse par avance d'aborder mon expérience personnelle, mais cet ouvrage m'a remémoré l'organisation, en 2003, d'une journée d'études sur les noms propres où j'appelai de mes vœux une remise en cause des théories du nom propre (Jean-Louis Vaxelaire, *Les noms propres. Une analyse lexicologique et historique*, Paris, H. Champion, 2005) qui, dans leur majorité, me semblaient inspirées par une tentation logicienne, pour en revenir à une approche plus précisément linguistique ou, pour le formuler très simplement, traiter les noms propres en tant que mots avant de penser à leur référent. Le monde de l'analyse du discours dont proviennent la majorité des auteurs m'était alors étranger et je n'aurais pas pensé à faire appel à des contributions venant de cette partie de la discipline. À la lecture de l'ouvrage, je m'aperçois de mon erreur car la somme de ces articles apporte un souffle nouveau dans l'étude synchronique des noms propres.

Le premier apport est d'ordre méthodologique. Les linguistes qui ont précédé ces auteurs ont pu employer des exemples authentiques, mais ceux-ci étaient parfois noyés dans des exemples inventés et, surtout, ils se focalisaient très majoritairement – et même de manière avouée chez Kerstin Jonasson (*Le nom propre : constructions et interprétations*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1994), par exemple – sur les anthroponymes et les toponymes. Le recours à des corpus réels dans les divers articles du recueil permet non seulement de démontrer que la classe des noms propres est bien plus large qu'on ne le pense généralement, mais fait aussi réfléchir aux conséquences qui en découlent.

Un des résultats particulièrement importants provient de l'insistance sur la diversité de la classe des noms propres. Dans tous les travaux, on recense des noms de personnes et de lieux, mais aussi des noms de clubs sportifs, de guerres, d'affaires, d'événements, de périodes, etc. Cela pourrait sembler n'être qu'un détail ; au contraire, la reconnaissance de cette hétérogénéité est primordiale dans l'étude des noms propres car elle permet de combattre les idées reçues les plus couramment lues. Incidemment, on remet en cause des dogmes centenaires : des critères telle la majuscule initiale, censée marquer la frontière infranchissable entre nom propre et nom commun chez certains auteurs – entre autres auteurs, Alain Frontier (*La grammaire du français*, Paris, Belin, 1997) –, ne sont pas suffisants. Ainsi Alice Krieg-Planque (p. 81) classe-t-elle parmi les noms propres des noms d'événements et de périodes historiques sans majuscule initiale tels que *la chute du mur*, *l'exode*, *le génocide*, *la restauration* ou encore *la révolution de velours*. Comme elle le montre dans un autre passage (p. 88), la question de la majuscule se retrouve dans l'hésitation entre *le 11 septembre* et *le 11 Septembre* (ou encore des variantes avec un trait d'union pour distinguer plus clairement nom d'événement et date). Ces mêmes exemples prouvent également que le critère récurrent de l'absence de déterminant (ou d'un déterminant  $\emptyset$  intégré au sein du nom propre) ne fonctionne pas dans tous les cas : le nom *la Guerre de Cent Ans* doit nécessairement être précédé d'un article lorsque l'on souhaite l'employer dans un texte. Enfin, la question de la traduction des noms propres n'est pas abordée dans cet ouvrage, mais on peut comprendre au regard de quelques-uns des exemples donnés (*11 septembre*, *Guerre du Golfe*, etc.) que la prétendue intraduisibilité des noms propres ne touche que certaines catégories et non la totalité.